Hans Petter Helland

Professor i fransk ved Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk, Universitetet i Oslo

Fortid eller framtid? (Lingvistisk) kompetansebygging i fremmedspråksfagene

Sammendrag

Hvilken plass har grammatikk i moderne fremmedspråksundervisning? Vi tar utgangspunkt i Læreplanen i fremmedspråk fra Kunnskapsløftet 2006 og diskuterer de tre hovedområdene med vekt på *Kommunikasjon*. På grunnlag av Heimark (2013) ser vi på hvilket syn fremmedspråklærere tillegger grammatikken i en moderne praktisk-kommunikativ tilnærming. Deretter presiserer vi hva slags (implisitt) definisjon av grammatikktermen lærerne legger til grunn. To varianter (svak og sterk) av det kommunikative paradigmet undersøkes og vi viser hvordan formkomponenter har fått en gjenvunnet plass i nyere teorier med et ganske nytt innhold. Deretter ser vi på grammatikk-termen i lys av teorier om mellomspråk (eller *interlanguage*) med vekt på innlæringen av fransk som fremmedspråk. Resultatet vi kommer fram til er en ny retning for fremmedspråksundervisning som integrerer elementer fra lingvistisk teori, innlærings-teorier og didaktisk teori.

Innledning

I denne artikkelen tar vi utgangspunkt i fagplanen for fremmedspråk i Kunnskapsløftet fra 2006 og ser nærmere på området *Kommunikasjon* med hovedvekt på den lingvistiske komponenten. Vi ser først på hvilken plass *grammatikk* har i dette rammeverket. Det er vel kjent at termen *grammatikk* har flere ikke-overlappende betydninger, noe som vil ha spesiell relevans for oss i denne sammenhengen. Empiriske undersøkelser av nyere dato (Heimark 2013) viser nemlig at en stor del av dagens fremmedspråklærere faktisk er negativt innstilte til grammatikkens plass i moderne (praktisk-kommunikativ) fremmedspråksundervisning, eller at den har en mindre sentral plass i undervisningen enn for eksempel uttaletrening eller vokabularinnlæring. Slik sett er det nødvendig for oss å fastslå hva slags definisjon av grammatikktermen som ligger til grunn for lærerens forståelse av den. Deretter foreslår vi en presisert definisjon av selve begrepet *lingvistisk kompetanse* og viser hvordan elevene bygger en L3-grammatikk i fremmedspråket. Vi viser hvordan den dynamiske forståelsen av

grammatikk-komponenten relateres til innlæring av kjerneområder i fransk (eller andre fremmedspråk) som L3.

På denne måten vil vi se hvordan byggingen av innlærerens L3- (mellomspråk-)grammatikk kan relateres både til lingvistisk og didaktisk teori, samt til tilegnelses- og innlæringsteorier av fremmedspråk. Dette setter oss på sporet av en ny retning for fremmedspråksundervisningen i Norge på vei mot 2030 som skiller seg ut både fra en tradisjonell strukturell tilnærming og det rådende kommunikative paradigmet.

Læreplanen fra 2006

Læreplanen i fremmedspråk fra Kunnskapsløftet 2006 (LK06) omfatter språk som tysk, fransk og spansk eller det som i de fleste tilfeller svarer til det tredje språket (L3) eleven i norsk skole lærer, etter morsmålet (L1), som normalt er norsk, og engelsk (L2). LK06 er delt inn i tre hovedområder – språklæring, kommunikasjon og språk, kultur og samfunn – over to nivåer. Nivå I tilbys både i grunnskolen og videregående opplæring, mens nivå II, som bygger på nivå I, bare tilbys i videregående opplæring. Hovedområdet språklæring gjelder elevens egen innsikt i språklæring og språkbruk. Kommunikasjon omhandler hvordan mening formidles gjennom fremmedspråket, mens språk, kultur og samfunn dreier seg om kulturforståelse i vid forstand. Vi skal konsentrere oss hovedsakelig om det andre hovedområdet, nemlig Kommunikasjon, men vi skal se at diskusjonen vår også, på direkte og indirekte vis, vil berøre de to andre områdene av læreplanen.

Slik det framgår av beskrivelsen av hovedområdet *Kommunikasjon* dreier det seg om *formidling av mening gjennom fremmedspråket*, altså grunnleggende om forholdet mellom form og innhold:

Det omfatter lytting, lesing, skriving, muntlig produksjon og spontan samhandling knyttet til ulike kommunikasjonssituasjoner, medier, sjangere og språkfunksjoner. Det omfatter også språklig repertoar – ordforråd, setningsbygning og tekstsammenheng – og spesifikke språklige ferdigheter som er nødvendig for å mestre ulike kommunikasjonssituasjoner. Nye medier og bruk av språket på tvers av fag og emner inngår også i dette hovedemnet.

Termen *grammatikk* brukes ikke en eneste gang i læreplanen, verken under beskrivelsen av dette hovedområdet eller de to andre (om språklæring og om språk, kultur og samfunn). Derimot snakkes det om *språklig repertoar*, for eksempel at eleven skal kunne *bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding*, etc. Generelt kan det sies at LK06 er inspirert av Europarådets rammeverk (*Common European Framework of Reference for Languages*). Rammeverket har som mål å utvikle elevens språklige repertoar slik at alle lingvistiske komponenter finner sin plass. Det vil si at innlæreren

ses på som en *aktør* som utfører handlinger eller oppgaver (*tasks*). For å utføre slike oppgaver, støtter han eller hun seg på ulike typer kompetanse: lingvistisk kompetanse som omfatter leksikalsk, fonetisk, syntaktisk-semantisk viten. Sosio-lingvistisk kompetanse som viser til sosio-kulturelle normer for bruken av fremmedspråket og pragmatisk kompetanse som omfatter språket i bruk med kunnskaper om scenarier, skript, etc. Dette innebærer at eleven primært skal lære å *bruke språket* (Heimark, 2008, 2013). Kunnskaper *om* språket, som man normalt definerer som grammatisk viten, er ikke et mål for undervisningen i seg selv. Eleven skal derimot utvikle ferdigheter *i* språket og settes i stand til å bli en handlende språklig aktør. Slik sett skal vi nærme oss det Heimark definerer som en *praktisk-kommunikativ tilnærming* for fremmedspråksundervisningen. Hva som ligger i en slik praktisk-kommunikativ tilnærming er hovedtemaet for hennes doktoravhandling fra 2013 (se også Heimark, 2008).

En praktisk-kommunikativ tilnærming

Ved å snakke om en *praktisk-kommunikativ tilnærming* snarere enn *teori* eller *metode* peker Heimark (2013) på minst to særtrekk ved fortolkningen av læreplanene i Norge på 2000-tallet. For det første er ikke begrepet *praktisk-kommunikativ (fremmed)språkundervisning* brukt eksplisitt i LK06. Dette medfører at lærerene må ha hjelp til å vite hva tilnærmingen innebærer. For det andre betyr *tilnærming* at det *ikke* dreier seg om noen egentlig teoretisk eller metodisk forankring. Slik sett har den praktisk-kommunikative tilnærmingen likhetstrekk med det kommunikative paradigmet (Heimark 2013, s. 54), som har vært rådende innenfor fremmedspråksundervisningen i Norge og Europa siden 1970-tallet og som innebærer et *mangfold av varianter*, i tråd med Rammeverkets ikke-dogmatiske holdning til undervisningsmetoder. Det lærerinformantene melder tilbake gjennom Heimarks undersøkelser er at hovedmålet med undervisningen er *bruk av målspråket*. Dette kunne faktisk svare til det Heimark (2013, s. 57) (cf. også Simensen, 2007; Ellis & Shintani, 2014) definerer som *den sterke varianten* av kommunikativ språkundervisning. Praktisk bruk av målspråket er ikke bare målet for undervisningen, men også middelet. Eleven kommuniserer på målspråket, mens han eller hun lærer det (Heimark 2013, s. 202).

I den *sterke* varianten etterstrebes en så *naturlig* innlæringsprosess som mulig. Inspirert av Krahnsens input-hypotese, skal eleven utsettes for maksimalt med målspråksinput i undervisningen slik at innlæringen av fremmedspråket i størst mulig grad likner på tilegnelsen av elevens morsmål. I den engelskspråklige faglitteraturen (Ellis & Shintani, 2014, s.43) svarer dette til det man i dag kaller *task-based language teaching*. Selv om det er lett å forstå den ideelle faglige motivasjonen for en slik tilnærming (en morsmålsbruker utvikler blant

annet sin L1-grammatikk på grunnlag av tilstrekkelig mengde input i kombinasjon med kognitive (lingvistiske og ikke-lingvistiske) prosesser), er den imidlertid vanskelig å sette direkte inn i en norsk fremmedspråksundervisningskontekst. Til sammenlikning med elevens mulighet til å la seg bombardere med input på engelsk (som L2), vil mulighetene være langt mer begrensede for fransk, tysk eller spansk som L3. Derfor vil en *naturlig* innlæring eller tilegnelse av L3 i en norsk undervisningskontekst i praksis være umulig. På dette grunnlaget snakker Simensen (2007), og en rekke andre (se for eksempel referanser i Ellis & Shintani, 2014), om en *komplementær tilnærming* hvor også form-komponenten (se videre) får en sentral plass. Dette kalles i faglitteraturen den *svake* varianten av kommunikativ språkundervisning hvor kommunikative aktiviteter kombineres med bundne strukturøvelser (Heimark, 2013, s. 57). Det er i praksis en slik tilnærming som passer i en norsk undervisningskontekst.

Uavhengig av om den *praktisk-kommunikative tilnærmingen* defineres som en sterk eller svak variant av det kommunikative paradigmet ser vi gjennom Heimarks undersøkelser at de norske fremmedspråklærerne ser på grammatikkens plass som ganske perifer (Heimark, 2013, s. 186-7). Mens hele 96 % av respondentene i Heimarks materiale mener at uttaletrening er en nødvendig bestanddel av en praktisk tilnærming og 86 % sier det samme om et systematisk arbeid med vokabular, mener bare 66 % at systematisk arbeid med grammatikk hører hjemme som en *nødvendig del* av undervisningen. Enda mer slående er det at så mange som inntil 20 % av respondentene er *negativt* innstilte til grammatikkens plass i en praktisk tilnærming. Slike funn kan utvilsomt danne utgangspunkt for videre empiriske undersøkelser. For vårt formål er det imidlertid grunn til å se nærmere på hva slags formundervisning lærerne faktisk er skeptiske til.

Lærerenes syn på grammatikkens plass i fremmedspråksundervisningen

Vi konstaterer ut fra Heimarks undersøkelser at de norske fremmedspråklærerne ikke er negativt innstilt til formkomponenter i undervisningen *per se*. Både uttale- og vokabulartrening er formkomponenter og således en del av grammatikkbegrepet i vid forstand. Men hva slags grammatikk er så lærerne negativt innstilte til?

I den klassiske grammatikk-tradisjonen, utgått fra den latinbaserte terminologien, begrenses termen grammatikk til (beskrivelsen av) syntaks og morfologi. Dette grammatikksynet var rådende i læreverk (Pedersen m.fl. 1980) i bruk til langt ut på 2000-tallet ved norske universiteter og høyskoler som utdanne(t)/(r) fransklærere. Både lydkomponenten (fonologien) og betydningskomponenten (semantikk og pragmatikk) var definert ut av grammatikken i en slik snever forstand. Det samme gjaldt selvfølgelig den leksikalske

komponenten (vokabular), men også bindestrek-disipliner, som tekstgrammatikk hvor målsetningene for selve analysen sprenger det man normalt definerer som setningsgrammatikker. Det er ingen tvil om at det er en slik snever definisjon av grammatikkbegrepet som ligger til grunn for lærerens negative holdning til grammatikk. Nettopp på denne måten kan lærerne se på uttale- og vokabular-trening som nødvendige bestanddeler av den praktisk rettede fremmed-språksundervisningen i motsetning til grammatikk som først og fremst er assosiert med diktat og innfyllingsoppgaver (Heimark, 2013, s. 186). Antakelig er også dette en av grunnene til at man - som vi har sett - har unngått enhver bruk av eller referanse til begrepet i LK06.

I lærerresponsentenes bevissthet knyttes således grammatikktermen til drill- og automatiseringsøvelser som kjennetegner undervisningsmetoder som var gjeldende i lang tid før det kommunikative paradigmet inntog. I faglitteraturen regnes den audiolingvale metoden (Ellis & Shintani, 2014, s. 38-43) som typisk for en slik strukturalistisk tilnærming. Målet var å henlede elevens oppmerksomhet mot strukturer i målspråket med ett hovedmål: unngå for enhver pris at eleven begår språkfeil slik at ikke feilaktige språkmønstre fester seg. Gjennom drilløvelser skulle språkstrukturer innlæres ved repetisjon og skape gode språkvaner hos innlæreren. Det kunne dreie seg om substitusjoner, for eksempel erstatning av nominalfraser med pronomen, eller rene strukturoppgaver (for artikler, verbbygning, tempus, etc.). I svært liten grad imidlertid var det fokus på aktiviteter (i form av kommunikative øvelser) som skulle framdyrke elevens kreative språkbruk. Undervisningsaktivitetene var primært lærerstyrte. Slik sett kom den audiolingvale metoden under sterkt press allerede på 1960-tallet da Chomskys teorier slo gjennom for alvor og banet vei for kognitivt baserte (også ikke-chomskianske) språk(innlærings)teorier. En metode, som den audiolingvale, basert på repetisjon og drill i en rendyrket behavioristisk ånd ble derfor forlatt selv om det utvilsomt er elementer fra den som lever den dag i dag, selv i kommunikative tilnærminger (se videre).

At en så stor del av fremmedspråklærerne i Heimarks materiale er negativt innstilt til *grammatikkens plass* i en moderne (praksis-orientert) fremmed-språksundervisning lar seg altså forstå gjennom en innsnevring av grammatikkens domene, primært til det morfologiske og det syntaktiske, i tråd med tidligere tiders modellering. Det er imidlertid ikke noe påfallende i et slikt syn på grammatikkens plass. Mange av de aktive fremmedsspråklærerne er selv utdannet på en slik teoretisk og metodologisk basis, både gjennom egen skolegang og studier på universiteter og høyskoler. Dessuten er det grunner til å tro at det ikke er noen stor bevissthet rundt *undervisningsmetoder* blant lærerene i det hele tatt. Heimark viser til at mange av respondentene hevder at LK06 *ikke* har ført til noen stor endring i deres undervisningspraksis. Dette skulle tilsi at lærerne i stor grad gjør det samme i undervisningen *etter* reformen som de gjorde *før* den, uavhengig av (sterke eller svake varianter av) *metoder* eller

tilnærminger. Det er også i tråd med det Ellis & Shintani (2014, s. 36-7) kaller en *postmodernistisk tilnærming* eller trend: *method is dead*.

En slik holdning lar seg dog neppe forsvare. Det har vært en rivende utvikling på forskningsfronten i en rekke forskningsdisipliner med direkte relevans for fremmedspråksundervisning, enten det dreier seg om (teoretisk) lingvistik, språkinnlæringsteorier eller språkdidaktikk. Det ville derfor være forbausende hvis ikke slike tilgrensende disipliner skulle ha noe å tilføre lærere i dagens skole som man ikke hadde forutsetning for å vite for – la oss si - femti år siden. I det følgende skal vi se at dette nettopp er tilfellet. Vi skal for det første presisere plassen til grammatikken, og formkomponenter mer generelt, i fremmedspråksundervisningen. Deretter skal vi vise hvordan ny viten på de relevante forskningsfeltene faktisk kan ha direkte relevans for hvordan fremmedspråksundervisning *designes* og gjennomføres.

Fokus på form i fremmedspråksundervisningen

Som vi har sett bygger lærernes negative holdning til *grammatikk* på en snever definisjon av termen (grammatikk = morfologi og syntaks) og en mekanisk implementering av den i undervisningen (gjennom drill- og automatiseringsøvelser). Etter moderne vitenskapelig praksis (se for eksempel referanser i Helland, 2006) er det imidlertid ingen grunn til å opprettholde en slik snever definisjon av grammatikk-termen. En fullstendig beskrivelse av et fremmedspråk i en pedagogisk-grammatisk form – det samme gjelder selvsagt for beskrivelser av L1 og L2 – vil nødvendigvis, i tillegg til syntaks og morfologi, innbefatte minimum fonetikk/fonologi (lydsystemet) og semantikk/pragmatikk (betydning). Vi snakker da om den *lingvistiske komponenten* som del av den *kommunikative kompetansen* språkinnlærerern skal tilegne seg. Utover dette vil også vokabular (eller den leksikalske komponenten) inngå i en slik lingvistisk kompetanse. Slik sett ser vi at grammatikk-termen får en langt videre anvendelse enn den tradisjonelle:

Grammatikk: leksikon, fonetikk/fonologi, morfologi, syntaks, semantikk, pragmatikk

Kommunikativ kompetanse er altså noe mer enn lingvistisk kompetanse. I følge den klassiske definisjonen av *kommunikativ kompetanse* (se Helland, 2006, s.23 for diskusjon) innbefatter den, utover den lingvistiske komponenten, også en *sosio-lingvistisk komponent* (hvordan sosio-kulturelle regler og normer styrer språkbruken), en *diskursiv komponent* (hvordan setninger integreres i en tekst) og en *strategisk komponent* (hvilke strategier brukes for at kommunikasjonen ikke skal bryte sammen). Like sikkert er det at grammatikken i en slik *utvidet* forstand får en enda mer sentral plass i fremmedspråksundervisningen enn det den opprinnelige definisjonen skulle tilsi.

Slike belegg er det lett å finne i nyere forskning. Begrepet *formfokuset undervisning* spores normalt tilbake til 1990-tallet og skjøt for alvor fart med Doughty & Williams 1998. Flere benevnelser har vært i bruk og man har vært nøye med på å skille form-fokuset undervisning fra tradisjonell strukturbasert drill. Long & Robinson (1998) skilte for eksempel mellom *focus on form* og *focus on formS*. Den siste typen (*focus on formS*) er strukturbasert drill i den tradisjonelle forstand som man kjenner fra den audiolingvale metoden: fokus på språkkoden og struktur, språkfeil må unngås, det spiller ingen rolle hvilken rekkefølge elementene presenteres i, språket som objekt etc. (Ellis, 2012, s. 272). Langt mer interessant er imidlertid *focus on form*, som av Ellis kalles *form-focused instruction* (FFI). Her betraktes ikke målspråket primært som et objekt, men snarere som et kommunikasjonsmiddel. Det fokuseres på budskapet, ikke språkkoden. Metoden er *task-based*, og ikke primært strukturell, etc. Slik sett skal fokus på språkstukturene gå hånd i hånd med elevenes kommunisering på målspråket, eller som Ellis (2012) formulerer det:

The term *focus on form* is used to refer to an approach that involves an attempt to induce incidental acquisition through instruction by drawing learners' attention to linguistic forms while they are communicating. (Ellis, 2012, s. 272)

Det er dermed ingen direkte motsetning mellom form-basert undervisning og fokus på mening (som Ellis og Shintani (2014, s. 16) kaller *meaning-focused instruction*). Etter den utvidede grammatikk-forståelsen kobler språket sammen form og innhold. Form- og meningsbasert undervisning vil derfor støtte opp under elevens innlæring av fremmedspråket ved at strukturelementene relateres til språket i bruk som kommunikasjonsmiddel.

Det nye er imidlertid at forskningsfunnene kan belegges med eksperimentelle data. En rekke arbeider av nyere dato, for eksempel Doughty & Williams 1998; Long & Robinson 1998; Ellis 2002, 2012; Ortega 2009; De Graaff & Housen 2009; Ellis & Shintani, 2014; etc., rapporterer gjennom testing at elever som får form-basert undervisning skårer høyere enn elever som ikke får det. Dels har denne trenden ført til ytterligere belegg for grammatikkens (gjenvunnene) sentrale plass i fremmedspråkundervisningen (Whong et al., 2013). Dels er resultatene uavhengige av type teorier. Både sosio-kulturelle teorier, som har fått en selvstendig plass som forskningsinnretning i L2/L3-faglitteraturen de siste årene (Ortega 2009, s. 216ff.), og psykolingvistiske teorier (Jegerski & VanPatten 2013; DeKeyser 2003 og mange andre) støtter opp under den form-baserte undervisningen. I det siste tilfellet søker man gjennom testing å relatere forskningsfunnene til både implisitt vs. eksplisitt læring **og** undervisning, inputbaserte vs. produksjonsbaserte tilnærminger, etc.

Spørsmålet er ikke lenger *om* form-fokuset undervisning har betydning for L2-/L3-læring, snarere hva slags innflytelse *ulike typer form-fokuset undervisning* har på læring (Ellis & Shintani, 2014). Det mest sentrale er

imidlertid at fremmedspråksundervisningen nå må gjøres kompatibel med innlæringsteorier. Dette bringer oss over til en ny forståelse av hvordan språkundervisning kan bli *effektiv* samtidig som selve grammatikk-begrepet får et nytt innhold.

Mental(e) grammatikk(er)

Det er velkjent fra nyere lingvistikk at termen *grammatikk* er tvetydig. Slik vi har sett på den så langt, noe som også forklarer lærernes negative holdning til den, forbindes termen med nedtegnning av lingvistisk-pedagogiske *beskrivelser*. Beskrivelsen kan være snever i sin rekkevidde (tradisjonens grammatikk som morfologi og syntaks), eller omfatte en komplett beskrivelse av alle lingvistiske sub-komponenter (leksikon, fonetikk/fonologi, morfologi, syntaks, semantikk, pragmatikk). Slike grammatiske beskrivelser (snevre eller vide) finner man så i *grammatikk-bøker* som fremmedspråklærerne og elevene kan konsultere i innlæringsprosessen. Fundamentalt sett vil grammatikk-bøkene eller – beskrivelsene rette seg mot den lingvistiske kompetansen elevene forsøker å tilegne seg. Slik sett blir grammatikken en størrelse som inngår som en del av språkbrukerens mentale utrustning. Vi snakker om *mentale grammatikker*, det vil si den internaliserte grammatikken som styrer språkbruken til Kari, Per eller Pål:

What, precisely, is a grammar? Linguists routinely use the word *grammar* in an ambiguous way, and though the ambiguity is actually useful, it is nevertheless worthwhile to examine the two meanings. In its most important sense, the grammar of a language is the knowledge that we say a person has who *knows* the language – it is something in the head. [...] In its other sense, a grammar is a linguist's account of the *structure* of a language, or a *definition* of a language. (Van Riemsdijk & Williams, 1986, s. 3)

Dette fokuset på mentale grammatikker var et resultat av Chomskys lingvistiske revolusjon mot slutten av 1950-tallet og ble videreutviklet i kognitive teorier som har fått en stadig viktigere plass i nyere forskning på L2/L3-feltet (Jegerski & VanPatten, 2013). Spørsmålet blir da ikke primært hva (eller hvor stor del av den lingvistiske kompetansen som) grammatikk-beskrivelsen innbefatter. Det dreier seg heller om hva som kjennetegner (den individuelle) språkbrukerens (internaliserte) mentale grammatikk. Dette skiftet av fokus kan illustreres med et eksempel fra innlæringen av fransk som L3.

I norsk vil alle modifierende adjektiv i en nominalfrase plasseres foran kjerneordet: *Et rødt hus* – **Et hus rødt* (stjernen markerer at eksemplet er ugrammatisk). Dette innebærer at språkbrukeren (eller eleven) som har norsk som morsmål (L1), i sin internaliserte grammatikk har en *regel* som tilsier at adjektivet (A) kommer foran nomenet (N) (A + N), og ikke omvendt (*N + A). Når eleven lærer fransk (for eksempel som L3), vil de samme elementene (N og

A) inngå i den mentale grammatikken, men rekkefølgen mellom dem må re-settes. I fransk er etterstilt adjektiv det umarkerte: *Une maison rouge* (Et rødt hus) - **Une rouge maison* (Et hus rødt). Mens foranstilling er mulig for en undertype av adjektiv, for eksempel: *Une petite fille* (En liten pike) - **Une fille petite* (En pike liten). Skjemaet A + N er altså gjeldende både for norsk og fransk, mens N + A bare er gjeldende for fransk. Innlæreren av fransk som L3 må da, på grunnlag av språklig input og/eller undervisning samt andre faktorer (se videre), sette systemet slik at de fleste adjektiv kommer etter nomenet, noen kommer foran og andre kan stå både foran og etter: *Un magnifique livre* (En fantastisk bok) – *Un livre magnifique* (En bok fantastisk). Samtidig åpner det for standard *transfer*-effekter – morsmålsgrammatikken kan virke inn på målspråksgrammatikken - uten at slike effekter på noen måte følger av seg selv. Man kunne for eksempel forvente at den norske eleven i innlæringsfasen kunne produsere fraser av typen: **Une rouge maison*. Liknende belegg finnes, men det dreier seg om empiriske spørsmål som vi kommer tilbake til under. Hovedsaken er at innlæreren av fransk L3 i sin mentale grammatikk både benytter skjemaet N + A og A + N.

Derfor kan vi si noe om både inventaret av (til nå noen få) elementer i den mentale grammatikken (for L1 og L3) og hva som blir resultatet i målspråksgrammatikken (A + N eller N + A). Samtidig vet vi at tilegnelsen av komplekse grammatiske mekanismer for adjektivplassering (formverket, betydning, syntaktiske begrensinger, kombinasjoner mellom elementene i L3, etc.) er noe langt mer enn valg mellom alternative ordstillingsmønstre. Vi er ikke opptatt bare av spørsmålet om hvilken form (den mentale) morsmålsgrammatikken har og (den mentale) målspråksgrammatikken får. For at fremmedspråksundervisningen skal være effektiv må vi kunne si noe om *hvordan* innlæreren bygger grammatikken for målspråket. Dette bringer oss over til en dynamisk forståelse av det å lære et fremmedspråk. Språkinnlæreren utvikler det man i forskningen kaller *mellomspråk* (eller *interlanguage*).

Elevers mellomspråk

Termen *interlanguage* (IL) stammer fra grunnleggende arbeider fra den amerikanske L2-pioneren Larry Selinker (1972). Som vi har sett over var de tidligere, behavioristisk-inspirerte undervisningsmetodene (for eksempel den audiolingvale metoden), opptatt av hvordan språklige feil kunne og måtte unngås. Da en slik tenkning ble erstattet med kognitivt innrettede modeller, ble også synet på språklige *innlærerfeil* endret. Arbeid med feilanalyser i en ny setting (*Error Analysis*) var på den tiden først og fremst initiert av Pit Corder og ble implementert i modellen til Selinker. Innlærerfeil ble ikke lenger sett på som noe uønsket. Snarere var de helt naturlige. L2-brukeren utvikler en egen IL-grammatikk som er en mental grammatikk i seg selv. Vi får da både en

mentalistisk og en dynamisk forståelse av elevens grammatikk-bygging. Samtidig ble det framsatt hypoteser, som i stadig større grad har blitt gjort til gjenstand for empirisk testing. Finnes det for eksempel fellestrekk mellom ulike mentale IL-grammatikker (det vil si mellom den Kari, Per og Pål utvikler for målspråket x, y eller z)?

Slik sett har IL fått en sentral plass i alle nyere L2/L3-tilegnelsesmodeller med kognitiv innretning, enten de er primært generative eller psykolingvistiske. Innenfor det generative paradigmet har fokuset alltid vært kompetanse-begrepet. Eller i klassisk Chomsky-tapning (se referanser i Helland, 2006): Hva er lingvistisk kompetanse? Hvordan tilegnes lingvistisk kompetanse? Hvordan settes lingvistisk kompetanse ut i bruk? I Lydia Whites generative modell (2003a og b) skiller hun for eksempel mellom *the initial state* og *the final state* samtidig som man har overganger mellom nivåene (målspråksinput som utløser overganger i L2-brukerens IL-grammatikk etc.). I bunn har man så den grunnleggende antagelsen fra all generativ grammatikk om at det finnes en universalgrammatikk (UG) som svarer til enhver språkbrukers felles språklig-mentale utrustning. Alternativt har de mer generelt kognitive modellene, hvorav Selinkers egen videreutvikling (se Gass & Selinker, 1994, 2008), fokusert mer på L2-grammatikkens utvikling enn statiske (kompetanse-) karakteristika. På den måten implementeres hvordan innlæreren går gjennom ulike *stadier* ved tilegnelsen av L2/L3. Og enda mer fundamentalt: stadiene innlæreren går gjennom vil være like for alle innlærere, enten fremmedspråket læres utenfor eller i klasserommet. Hypotesene testes empirisk og implikasjonene av modellene vil utgjøre et viktig empirisk grunnlag for *design* av fremmedspråksundervisning. Uansett i hvilken setting fremmedspråksinnlæringen skjer - *naturlig* L2-språklæring i målspråklandet, undervisning i klasserom eller en kombinasjon av disse – vil trinnene for innlæringen være de samme. Den eneste forskjellen vil være *tidspunktet* man når de ulike trinnene, ikke trinnene i seg selv.

I Ortega (2009:s.110ff.) rapporteres flere slike funn, for eksempel for tilegnelsen av tempus og aspekt. Eksemplene fra Ortega gjelder spansk som L2 (eller L3), men funnene lar seg generalisere til andre språk som fransk.

Første trinn i innlæringsprosessen kobler proto-typiske teliske verb (som uttrykker overgang fra en tilstand til en annen) sammen med *passé composé*: *Il a ouvert la porte* (Han åpnet døra).

Andre trinn tar ateliske (som ikke uttrykker overgang fra en tilstand til en annen) og statiske verb og kobler dem sammen med *imparfait*: *Il était heureux* (Han var lykkelig).

Tredje trinn utvider kombinasjonen med ateliske verb og *imparfait* til å gjelde dynamiske hendelser: *Il dansait (quand je l'ai vu)* (Han danset da jeg så han).

Fjerde trinn kobler teliske og dynamiske verb (som *dessiner* = *tegne*) sammen med *imparfait*: hendelsen utvikler seg mot et slutt punkt uten å nå det (ennå): *Il dessinait un cercle* (Han (holdt på å) tegne en sirkel.)

Femte trinn kombinerer ateliske, dynamiske hendelser med *passé composé*: *Il a dansé toute la nuit*. (Han danset hele kvelden)

Sjette trinn krysskobler kategoriene og utløser spesielle betydningseffekter. *Passé composé* + ateliske tilstander: *Il a été heureux* (Han var/har vært lykkelig = Han er det ikke lenger). *Imparfait* + telisk punktuelle hendelser: *Il atteignait son objectif*. (Han holdt på å nå sitt mål = Han har ikke nådd det ennå).

Korrelasjoner som over - her illustrert for fransk - er funnet for typologisk (helt) ulike språk som spansk, fransk, engelsk, japansk, koreansk, etc. (se Ortega, 2009, s.129), noe som gir sterke belegg for fellestrekk ved IL-grammatikker.

Men enda viktigere vil forskningshypoteser og (empirisk belagte) funn gi verdifulle innspill til fremmedspråksundervisningen. Ideelt sett vil nemlig undervisningen først bli effektiv når den *møter* eleven på det trinn han eller hun er i innlæringen. Altså vil dokumenterbare kunnskaper om IL-grammatikker kunne fortelle læreren (og lærebokforfattere) *når* man bør introdusere ulike elementer i språkundervisningen for at varig (implisitt) læring skal kunne finne sted. Eksempler på trinnvis innlæring finnes for en rekke L2/L3 og gjelder både morfologi, syntaks og semantikk. Samtidig er det en sterk antagelse at form-fokusert undervisning ikke må starte for tidlig. For eksempel ligger det i Europarådets anbefalinger (se De Graaff & Housen, 2009, s.739) at undervisning i fremmedspråket for å oppnå *grammatisk kontroll* ideelt sett ikke bør starte før eleven har nådd B1- (eller B2-) være nivået. Den første fasen av undervisningen og innlæringen bør/vil nemlig være primært leksikalsk av natur: Eleven lærer nye ord og uttrykk uten at han/hun, etter IL-hypotesen, ennå er klar for eksplisitt form-undervisning. Et illustrerende eksempel gjelder franske hilseformularer som gjerne dukker opp i de aller første undervisningstimene av faget:

Comment t'appelles-tu? (Hva heter du?) Alle som kjenner fransk grammatikk som L2/L3 ser at det er seriøse utfordringer for (beskrivelsen av) grammatikken som ligger til grunn for setninger av denne typen: Det refleksive verbet (*s'appeler* (*hete* = *kalle* (*seg*)) får etterstilt subjekt som samsvarsbøyes med verbet og det refleksive pronomenet: *Comment t'appelles-tu?* (Hva heter du?) - *Comment s'appelle-t-il?* (Hva heter han?) etc. Det er gitt at åttendeklassingen i fransk som L3 i norsk ungdomskole ikke bryter ned slike komplekse grammatiske mekanismer i starten av innlæringen. Derimot vil hilseformularer av denne typen læres som faste (uanalyserbare) uttrykk. Derfor vil undervisningen i fremmedspråk kunne starte som innlæring av *chunks* og vokabular som i alle tilfelle må være på plass før den egentlige mentale grammatikk-byggingen av L2/L3-språket kan starte.

På vei mot en ny forståelse av læreplanens hovedområder

Med en dynamisk forståelse av grammatikk-termen og IL-utviklingen hos eleven åpner vi for en potensiell utvikling på feltet fremmedspråksundervisning i Norge. Vi har sett at LK06 inneholder tre hovedområder: (a) Språklæring, (b) Kommunikasjon og (c) Språk, kultur og samfunn. Slik hovedområdene framstår i læreplanen framgår det ikke hvordan de er relatert til hverandre. Det er heller ikke tydelig om det er en hierarkisk ordning mellom dem, og ut fra funnene i Heimarks undersøkelser (2013) kan det også synes som dette heller ikke er klart for lærerene. Lærerene viste å ha et utdatert syn på hva selve grunnbjelken i språkinnlæringen er. Grammatikksynet i tradisjonell forstand (morfologi og syntaks), som ganske sikkert har ført til den negative grunnholdningen hos lærerene, er noe ganske annet enn lingvistisk kompetanse i vid forstand (som altså inkluderer vokabular (leksikon), fonetikk/fonologi, syntaks, morfologi, semantikk og pragmatikk). Grammatikk i en slik utvidet betydning kan per definisjon ikke være *kjedelig* eller unyttig. Det er selve fundamentet i det å *kunne et språk*. Samtidig vil det å være en *handlende språkaktør* (se Rammeverkets målsettinger) i samspill med andre språksamfunn utvilsomt implisere noe mer enn ren lingvistisk kompetansebygging. Derfor vil det tredje hovedområdet (språk, kultur og samfunn) bringe inn viktige og grunnleggende dimensjoner i den helhetlige kommunikative kompetansen (som altså inneholder både en sosiokulturell, en diskursiv/tekstlingvistisk og strategisk komponent). Enda mer interessant er det at det hovedområdet som kanskje er vanskeligst å gripe fullt ut både for lærer og elev, nemlig *elevens innsikt i egen språklæring og språkbruk* først får en riktig mening når man legger til grunn den dynamiske forståelsen av IL-grammatikker. En L3-innlærer i norsk skole vil nærmest per definisjon *aldri* nå full (L1-liknende) beherskelse av målspråket. Hvis målsettingen var dette, er prosjektet dømt til å mislykkes. Derimot, hvis man sier at en gradvis utvikling av (elevens) IL-grammatikk er målet, vil prosjektet *språklæring* kunne gi mening både for elev og utenforsamfunn. Måformuleringer for fremmedspråksundervisningen vil på den måten kunne relateres til dokumenterbare, empirisk belagte trinn i innlæringsprosessen. Lærerens oppgave blir da å guide eleven på hans eller hennes vei til stadig større språkbeherskelse i form av mer og mer utviklede IL-grammatikker.

Konklusjon

I dette arbeidet tok vi utgangspunkt i fagplanen for fremmedspråk i LK06 og særlig det andre hovedområdet *Kommunikasjon*. Vi så hvordan målene for fremmedspråksundervisningen i norsk skole er definert som praktisk-kommunikative (Heimark 2013). Når lærerene, etter Heimarks undersøkelser,

har et negativt syn på grammatikkens plass, bygger dette på en foreldet måte å betrakte grammatikk-komponenten på. Derimot har form-komponenter fått en fornyet plass i undervisningen de siste femten-tyve årene som *fokus på form*. Dette innebærer imidlertid ikke en tilbakevending til det audiolingviale paradigmet eller rent strukturalistiske (og behavioristiske) tilnærminger. Tvert i mot relateres form-komponentene til praktisk-kommunikative målsettinger og forutsetter en utvidelse av grammatikkens domener samt en dynamisk forståelse av grammatikken som mental størrelse. Slik sett kan den lingvistiske kompetansebyggingen relateres til alle hovedområdene i læreplanen: språklæring, kommunikasjon og språk, kultur og samfunn.

Litteratur

- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Graaff, R., Housen, A. (2009). Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction. In: Long, M., Doughty, C. (eds.). *The Handbook of Language Teaching* (s. 726-748). London: Wiley-Blackwell.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. In: Doughty, C., Long, M. (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition* (s. 313-341). London: Routledge.
- Doughty, C., Williams, J. (eds.). 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (s. 17-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2002). The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. In: Fotos, S. et al. (eds.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (s. 17-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. London: Wiley-Blackwell.
- Ellis, R., Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S., Selinker, L. (1994/2008). *Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Heimark, G.E. (2008). Praktisk tilnærming i praksis. *Acta Didactica*, 2(1).
- Heimark, G.E. (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråkundervisningen*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Helland, H.P. (2006). *Ny fransk grammatikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jegerski, J., vanPatten, B. (2013). *Research Methods in Second Language Psycholinguistics*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i fremmedspråk*. Oslo: Utdanningsdepartementet.
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. London: Routledge.
- Long, M., Robinson, P. (1998). Focus on Form. In: Doughty, C., Williams, J. (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (s.15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pedersen, J. et al. (1980). *Fransk Grammatik*. København: Akademisk Forlag.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* 10. 219-231.
- White, L. (2003a). On the Nature of Interlanguage Representation: Universal Grammar in the Second Language. In: Doughty, C., Long, M. (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition* (s. 19-39). London: Routledge.

- White, L. (2003b). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simensen, A. M. (2007). *Teaching a Foreign Language. Principles and Procedures*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Van Riemsdijk, H., Williams, E. 1986. *Introduction to the Theory of Grammar*. Cambridge: MIT Press.
- Whong, M. et al. (2013). *Universal Grammar and the Second Language Classroom*. Berlin: Springer.